

Lückert, Heinz-Rolf

Die Autorität in der Erziehung. Formen, Fundierung, Funktion

Präsidium des Pädagogischen Hochschultages [Hrsg.]; Vorstand des Arbeitskreises Pädagogischer Hochschulen [Hrsg.]: Psychologie und Soziologie in ihrer Bedeutung für das erziehungswissenschaftliche Studium. Bericht über den 6. Pädagogischen Hochschultag vom 25. bis 28. Oktober 1965 in Berlin. Weinheim : Beltz 1966, S. 40 -52. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 6)



Quellenangabe/ Citation:

Lückert, Heinz-Rolf: Die Autorität in der Erziehung. Formen, Fundierung, Funktion - In: Präsidium des Pädagogischen Hochschultages [Hrsg.]; Vorstand des Arbeitskreises Pädagogischer Hochschulen [Hrsg.]: Psychologie und Soziologie in ihrer Bedeutung für das erziehungswissenschaftliche Studium. Bericht über den 6. Pädagogischen Hochschultag vom 25. bis 28. Oktober 1965 in Berlin. Weinheim : Beltz 1966, S. 40 -52 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-234509 - DOI: 10.25656/01:23450

<http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-234509>

<http://dx.doi.org/10.25656/01:23450>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Zeitschrift für Pädagogik

6. Beiheft

Psychologie und Soziologie in ihrer
Bedeutung für das
erziehungswissenschaftliche Studium

Bericht über den 6. Pädagogischen Hochschultag
vom 25. bis 28. Oktober 1965 in Berlin

Herausgegeben
vom Präsidium des Pädagogischen Hochschultages
und vom Vorstand des
Arbeitskreises Pädagogischer Hochschulen



Verlag Julius Beltz Weinheim/Bergstraße

Zeitschrift für Pädagogik - Verlag Julius Beltz, Weinheim

Anschrift des geschäftsführenden Herausgebers: Prof. Dr. Georg Geißler, 2 Hamburg-Langenhorn 1, Kiwittsmoor 55

Anschrift der Schriftleitung: Prof. Dr. Wolfgang Scheibe, 8 München 9, Schönstraße 72b

Anschriften der anderen Herausgeber: Prof. Dr. Fritz Blättner, 23 Kiel, Sternwartenweg 8; Prof. Hans Bohnenkamp, 45 Osnabrück, Stüvestraße 3; Prof. Dr. Otto Friedrich Bollnow, 74 Tübingen, Waldeckstraße 27; Prof. Dr. Wolfgang Brezinka, Innsbruck/Österreich, Fürstenweg 44; Prof. Dr. Josef Dolch, 66 Saarbrücken 3, Hellwigstraße 19; Prof. Dr. Andreas Flitner, 74 Tübingen, Im Rotbad 43; Prof. Dr. Wilhelm Flitner, 2 Hamburg-Großflottbek, Sohrhof 1; Prof. Dr. Carl-Ludwig Furck, 1 Berlin 38, An der Rehwiese 24; Prof. D. Dr. Oskar Hammelsbeck, 56 Wuppertal-Barmen, Ottostraße 23; Prof. Dr. Wolfgang Klafki, 355 Marburg, Rollwiesenweg 36; Prof. Dr. Martinus J. Langeveld, Prins Hendriklaan 6, Bilthoven/Holland; Prof. Dr. Ernst Lichtenstein, 44 Münster/Westfalen, von-Esmarch-Straße 91; Prof. Dr. Hans Scheuerl, 6241 Schneidhain/Taunus, Rossertstraße 5; Prof. Dr. Franz Vilsmeier, 8104 Grainau, Alpspitzstraße 8 c.

Anschriften der Mitarbeiter dieses Heftes: Prof. Dr. Hans Aebli, 1 Berlin 41, Lepsiusstraße 114; Päd. Assistent Dieter Brodtmann, 341 Northheim, Friedrichstraße 16; Prof. Dr. Josef Dolch, 66 Saarbrücken 3, Hellwigstraße 19; Prof. Dr. Ulrich Freyhoff, 46 Dortmund-Aplerbeck, Trapphofstraße 94; Prof. Dr. Anton J. Gail, 4048 Grevenbroich, Meisenweg 7; Dr. Erich Geißler, 674 Landau, Triftweg 34; Prof. Dr. Otto Walter Haseloff, 1 Berlin 37, Veronikasteig 2; Prof. Dr. Wilhelm Hansen, 2848 Vechta, Kringelkamp 18; Prof. Dr. Marian Heitger, 8 München-Obermenzing, Schurichstraße 24; Dipl.-Soziologe Horst Holzer, 8 München 13, Konradstraße 6 (Soziol. Seminar der Universität); Prof. Dr. Walter Jaide, 3 Hannover, Stammestraße 74b; Prof. Dr. Gerhard Joppich, 34 Göttingen-Geismar, Dingelstädter Weg 5; Dr. Ludwig Kerstiens, 7987 Weingarten, Bauernjörgstraße 53; Prof. Dr. Wolfgang Kramp, 1 Berlin 31, Jenaer Straße 12; Prof. Dr. Waltraut Küppers, 6 Frankfurt/M., Guiollettstraße 53; Prof. Dr. Eugen Lemberg, 6 Frankfurt/M.-W 13, Schloßstraße 29–31 (Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung); Prof. Dr. Ernst Lichtenstein, 44 Münster, von-Esmarch-Straße 91; Prof. Dr. Bernhard Linke, 2848 Vechta, Welperstraße 20; Prof. Dr. Heinz Rolf Lückert, 8 München-Pasing, Cervantesstraße 6; Prof. Dr. Werner Mangold, 45 Osnabrück-Nahne, Paradiesweg 12; Päd. Assistentin Ursula Meinecke, 34 Göttingen, Am Sölenborn 9; Dr. Friedrich Minssen, 6 Frankfurt/M. 1, Jügelstraße 17 (Institut für Sozialforschung); Dipl.-Psychologe Peter Moltke, 6 Frankfurt/M., Feldbergstraße 42 (Seminar für Päd. Psychologie); Päd. Assistent Dietlef Niklaus, 3352 Einbeck, Am Hubestift 4; Wiss. Assistent Ulrich Oevermann, 6 Frankfurt/M., Schwindstraße 9; Päd. Assistent Jürgen Pohland, 3406 Bovenenden, Mühlenweg 62; Prof. Dr. Wilhelm Richter, 1 Berlin 45, Bassermannweg 10A; Dr. Peter Roeder, 355 Marburg, Friedrich-Ebert-Straße 80; Prof. Dr. Heinrich Roth, 34 Göttingen-Nikolausberg, Rautenbreite 3; Prof. Dr. Johann Peter Ruppert, 6 Frankfurt/M.-W 13, Schloßstraße 29–31 (Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung); Prof. Dr. Alfons Otto Schorb, 69 Heidelberg-Pfaffengrund, Dompfaffenweg 7; Prof. Dr. Erich Christian Schröder, 48 Bielefeld, Bismarckstraße 33; Prof. Dr. Hans Stock, 34 Göttingen, Münchhausenstraße 12; Prof. Dr. Willy Strzelewicz, 3 Hannover-Kleefeld, Kleestraße 18; Dr. Manfred Teschner, 6 Frankfurt/M. 1, Jügelstraße 17 (Institut für Sozialforschung); Prof. Dr. Hans Willy Ziegler, 7 Stuttgart-W., Hegelstraße 40.

Inhalt

Geleitwort	. . . . .	7
Vorwort	. . . . .	9
HANS STOCK	Eröffnungsansprache	13

X I. Zum Problem der Autorität in der Erziehung

ERNST LICHTENSTEIN	Das Problem der Autorität in der Erziehung . .	21
HEINZ-ROLF LÜCKERT	Die Autorität in der Erziehung. Formen, Fundie- rung, Funktion	40
WILLY STRZELEWICZ	Zum Problem der Autorität in der Erziehung. Aspekte der Soziologie	53
ERICH CHR. SCHRÖDER	Einige philosophische Überlegungen zum Problem der Autorität in der Erziehung	67
Diskussionsbericht	. . . . .	70

X II. Die Erziehungswissenschaft in ihrem Verhältnis zur Psychologie und Soziologie

HEINRICH ROTH	Erziehungswissenschaft zwischen Psychologie und Soziologie	75
MARIAN HEITGER	Die Erziehungswissenschaft in ihrem Verhältnis zur Psychologie und Soziologie	85
Diskussionsbericht	. . . . .	99

X III. Forschungsbeiträge aus Psychologie und Soziologie zu pädagogischen Fragen

Arbeitsgruppe 1: Zum Erziehungs- und Unterrichtsstil

JOHANN P. RUPPERT	Zum Erziehungs- und Unterrichtsstil (Beitrag der Psychologie)	105
EUGEN LEMBERG	Zum Erziehungsstil (Beitrag der Soziologie) . .	119
GERHARD JOPPICH	Zum Erziehungs- und Unterrichtsstil (Beitrag der Pädagogik)	128
Diskussionsbericht	. . . . .	139

Arbeitsgruppe 2: Zum Begabungsproblem

OTTO WALTER HASELOFF	Über Funktion und Theorie der Begabung (Bei- trag der Psychologie)	143
ULRICH OEVERMANN	Soziale Schichtung und Begabung (Beitrag der Soziologie)	166

ULRICH FREYHOFF	Begabung und Bildsamkeit (Pädagogisches Korreferat)	187
Diskussionsbericht	. . . . .	204
<i>Arbeitsgruppe 3: Zur Lehrplanfrage</i>		
ALFONS OTTO SCHORB	Erziehungswissenschaftliche Aspekte eines Zusammenwirkens von Soziologie, Psychologie und Pädagogik in der Lehrplanfrage	209
HANS AEBLI	Der Beitrag der Psychologie zur Gestaltung der Lehrpläne	217
FRIEDRICH MINSEN	Zur Lehrplanfrage (Beitrag der Soziologie) . .	227
HORST HOLZER	Soziologische Argumente zur Lehrplangestaltung – 10 Thesen	230
Diskussionsbericht	. . . . .	233

IV. *Psychologie und Soziologie in der Lehrerbildung*

JOSEF DOLCH	Psychologie und Soziologie in der Lehrerbildung. Ein Beitrag zu ihrer Geschichte	237
WILHELM HANSEN	Die Psychologie in der Lehrerbildung	254
WERNER MANGOLD	Soziologie in der Lehrerbildung	262
Diskussionsbericht	. . . . .	275

Die Autorität in der Erziehung

Formen, Fundierung, Funktion

Aus dem Problemkomplex „Autorität in der Erziehung“ greife ich sieben Teilprobleme heraus und weise dabei auf die Formen, die Fundierung und die Funktion der Autorität hin.

Ich gehe in meinem Vortrag nicht auf das Problem einer *metasozziologischen bzw. metapsychologischen Fundierung der Autorität* in einer materiellen Wertethik ein. Allein die Begründung einer solchen Position würde die Zeit des Vortrags beanspruchen. Im übrigen müßte das *Problem einer allgemeingültigen Wertorientierung* mit zwei weiteren Fragestellungen behandelt werden, dem *Problem einer objektiven Wahrheitserkenntnis* und der *Hypothese einer allen Menschen gemeinsamen seelisch-geistigen Natur*. Bei einer kritischen Reflexion unseres erkennenden und handelnden Bemühens kommt man zu dem Ergebnis, daß die heute vor allem von soziologischer Seite vorgebrachte Kritik nicht ausreicht, diesen Problemkomplex — der in seiner dreifachen Thematik im engen Bezug zum Autoritätsproblem steht — zu liquidieren.

I Die Autorität als gesellschaftliches Ordnungsprinzip

Überall, wo Menschen leben, stehen sie bezüglich ihrer Rechte und Pflichten in einem je spezifisch gearteten *Beziehungsverhältnis der Über- und Unterordnung*. In der Sozialpsychologie kennzeichnen wir diesen Sachverhalt durch die Begriffe *Status* und *Rolle*. Während mit dem Begriff „Status“ der Rang im Sinne der Über-, Neben- und Unterordnung, die Position, die eine Persönlichkeit in der Gruppe innehat, erfaßt wird, also ausgedrückt wird, *wieviele* einer „zu sagen“ hat, verweist der Begriff der „Rolle“ auf das, *was* einer „zu sagen“ hat, und zwar im Doppelsinne der ihm zukommenden Rechte und der ihn beanspruchenden Pflichten. Für den Begriff der Rolle ist — worauf LERSCH hinweist — eigentümlich, „daß in ihm... das Menschlich-Psychische mitgedacht wird, soweit es sich realisiert als inneres Erleben und äußeres Verhalten bei der Wahrnehmung der Rechte und der Erfüllung der Pflichten, die mit einer Gliedfunktion innerhalb eines sozialen Gebildes verbunden sind“¹).

Autorität hat es, wie schon angedeutet, mit der im gesellschaftlichen Leben stets gegebenen Über- und Unterordnung zu tun. Sie ist — als Ausdruck der Hierarchie der Statuswerte und der Rollenfunktionen — *universelles Ordnungsprinzip der menschlichen Gesellschaft*.

Die Grundlage der Autorität ist die *Ungleichheit der Menschen*. Mit dieser Feststellung ist ein Problem angedeutet. Wir sprechen doch auch von der *Gleichheit aller Menschen*. Wie kann doch Autorität möglich sein? Diese Gleichheit bezieht

sich auf die allgemeinste und zugleich zentralste Bestimmung des Menschen. In seinem individuellen Selbstsein und in seinem metaphysischen Wesen ist „der Mensch als Person“ einzigartig und damit unvergleichbar. In dieser Hinsicht — aber auch im juristischen und staatsbürgerlichen Sinne — ist die Gleichheit aller Faktizität und Postulat demokratischer Ordnungsvorstellungen. Als Person in unserer Einmaligkeit stehen wir uns als Gleiche gegenüber, ohne Über- und Unterordnung. Aber hinsichtlich der *faktisch nachweisbaren besonderen Qualitäten* sind die Menschen sehr verschieden. Sie sind, um nur zwei wichtige Dimensionen anzuführen, verschieden in ihrer biopsychischen Reife und in ihrer sozial-kulturellen Tüchtigkeit.

II Die Persönlichkeitsautorität und die Amtsauctorität

Durch die unterschiedlichen Persönlichkeitsqualitäten gibt es in jeder Gesellschaft Anrechte und Vorrechte. Zum Teil wird der Mehrwert einer Persönlichkeit von der Gesellschaft prämiert und der so zum Ausdruck gebrachte Vorrang institutionalisiert, d. h. in Richtlinien der Legitimation und Kompetenz satzungsgemäß festgelegt. Diese institutionalisierte Autorität ist also in bestimmten Wertüberlegenheiten fundiert.

Diese Feststellung deutet auf ein weiteres Problem hin. Wir erfassen es in der üblichen und treffenden Unterscheidung von Autorität-sein (to be an authority, être l'autorité) und Autorität-haben (to have authority, avoir de l'autorité). Das Autorität-sein ist Tatsache; die Autorität gründet hier in der höheren oder höherwertigen psychischen Ausstattung. Wir bezeichnen diese Autorität daher auch als „natürliche Autorität“ oder besser Persönlichkeitsautorität. Das Autorität-haben ist eine Setzung. Diese Autorität wird dem Autoritätsträger durch die Gesellschaft bzw. ihre Stellvertreter zugewiesen oder verliehen. Wir bezeichnen sie daher als Amtsauctorität. Ohne hier auf die mit der Unterscheidung nahegelegte Spannungsmöglichkeit einzugehen, sollte beachtet werden, daß die Amtsauctorität ihre eigentliche Legitimation durch die Persönlichkeitsautorität erhält. Dies gilt im ganz besonderen Maße für die erzieherische Autorität.

Wie bereits NELIS in seiner Arbeit „Die Autorität als pädagogisches Problem“²⁾ aufweist, hat die Unterscheidung von Autorität-sein und Autorität-haben eine lange Geschichte. Sie spiegelt sich in den lateinischen Begriffen auctoritas und potestas. Die auctoritas ist dort gegeben, wo ein Mensch durch seine psychischen, sittlichen und pädagogischen Qualitäten zur Ausübung der Autorität geeignet ist. Der betreffende Mensch ist mit Werten ausgestattet. Er gilt bei anderen etwas, ist für sie Beispiel und Vorbild auf Grund seiner Persönlichkeitsqualitäten und bewirkt bei ihnen etwas, entfaltet, fördert, mehrt ihr seelisch-geistiges Leben. Über die Wirkung innerer Mittel — erkenntnismäßiges Überzeugen, willensmäßiges Motivieren, wertmäßiges Appellieren — bereichert er andere an Wertgehalt. Die potestas zeigt an, daß der Autoritätsträger innerhalb einer Gruppe einen Status erhalten hat, mit gewissen Rechten, Pflichten und vor allem bestimmten Befugnissen — also äußeren Mitteln der Wirkung — ausgestattet ist.

Die *auctoritas* spielte im römischen Leben und Denken eine große Rolle. Der mit dieser Eigenschaft ausgestattete *auctor* ist eine Persönlichkeit, welche die von anderen auszuführenden Handlungen (oder den Entschluß dazu) maßgeblich und wirkungsvoll gutheißt. Dabei bereichert der Gutheißende durch seinen Rat den Handelnden in seinen Fähigkeiten und nimmt eine gewisse Verantwortung auf sich. Ein klassisches Dokument finden wir bei Kaiser AUGUSTUS. Dieser berichtet in seinen *Res gestae* (Kap. 34), daß er in seinem 6. und 7. Konsulat, also in den Jahren 28 und 27, nach Beendigung der Bürgerkriege die *res publica*, die in seiner Hand lag, an Senat und Volk zurückgegeben habe. Er schreibt: „An zwingender Machtbefugnis habe ich nie mehr besessen, als mir jeweils, innerhalb der durch die Kollegialität gezogenen Schranken, kraft der mir übertragenen Ämter zustand; meine Vorrangstellung beruhte auf dem Einfluß, den man mir, mehr als irgendeinem anderen, als dem in politischen Fragen maßgeblichen Führer freiwillig einräumte.“ Diese authentische Erklärung des AUGUSTUS über seine Auffassung des „Prinzipats“ war von eminenter geschichtlicher Bedeutung. Wir haben hier das Musterbeispiel einer Integration von Persönlichkeitsautorität und Amtsauctorität. Die *auctoritas* ist in dem hervorragenden Persönlichkeitsformat begründet; und sie wirkt nur dort, wo man sich ihr freiwillig unterordnet.

„Die *auctoritas* ist tief im Handeln und Denken der Römer verankert. Die überragende Geltung der *auctoritas* setzt erstens voraus, daß die weitaus größere Zahl der Volksgenossen Neigung hat, sich der *auctoritas* der wenigen Überragenden zu fügen . . . Das ganze private und öffentliche Leben des Römers ist von dem Grundsatz beherrscht, daß er keine wichtige Entscheidung trifft, ohne vorher den Rat derer eingeholt zu haben, die ihm dazu berufen erscheinen. Die Tatsache steht außer Frage, und ebenso ihre nahe Beziehung zur Geltung der *auctoritas*. Was liegt ihr zugrunde? Ich denke, das Gefühl, daß nicht jeder alles, und besonders nicht alles allein versteht; der Respekt vor einer Persönlichkeit, in der überlegene Erfahrung, Sachkunde und Verantwortungsgefühl verkörpert sind, verbunden mit dem Wunsche, immer möglichst sicher zu gehen; das Mißtrauen gegen jede ‚Eingebung‘; letzten Endes der nüchterne und klare, illusionsfreie Sinn des Römers für Zweckmäßigkeit des Handelns.

Das ist das eine. Aber es darf das Korrelat hierzu nicht fehlen, nämlich, daß eine genügende Anzahl von Menschen dazu disponiert ist, *auctoritas* auszuüben und die dazu erforderlichen Opfer zu bringen. Wir wissen ja, daß ein Mann, der nach seinen geistigen und moralischen Eigenschaften durchaus berechtigt wäre, weitreichenden und tiefgehenden Einfluß auf andere auszuüben, hierzu doch nicht gelangt, wenn er es gar nicht anstrebt, wenn er keine Neigung hat, mit seiner Person hervorzutreten, auch keine Befriedigung darin findet, als Führer zu gelten, wohl gar eine Abneigung dagegen verspürt, andere in die Bahnen seines Geistes und seines Willens zu leiten: sei es, daß er die Verantwortung scheut, die er damit übernehmen würde, sei es, daß er von aller allgemein gültigen Richtigkeit seiner Gedanken und Strebungen nicht fest genug überzeugt ist.“³⁾

Der in der Persönlichkeitsautorität gegebene Mehrwert einer Persönlichkeit gegenüber anderen Menschen kann empirisch diagnostiziert bzw. bestätigt werden. Die Werte, die wir hier erfassen, sind psychische Tatsachen, wie Begabungen, Fähigkeiten oder komplexere Eigenschaften wie sozial-emotionale Reife oder kultureller Leistungsbeitrag.

Der Wert Rang der psychischen Qualitäten ist sozial-kulturell bedingt, d. h. Aus-

druck der einer bestimmten Gesellschaft eigenen milieu- und rollenspezifischen Normen.

In der philosophischen Besinnung erscheinen die Persönlichkeitsqualitäten im Lichte einer materialen Wertethik. Die Autorität wird hier zum Träger allgemein und objektiv-geltender, d. h. metasozilogischer normativer Werte. Erst durch diese Trägerschaft wird eine Autorität zureichend befähigt und berechtigt zur normsetzenden Instanz.

Die Normen als die der Gruppe eigenen Prägungsmächte bzw. „Verhaltensformen mit gruppenverbindlichem Weisungscharakter“ haben — wie LERSCH in seiner „Einführung in die Sozialpsychologie“ zeigt — verschiedene Grade der Gültigkeit. Neben den speziellen *strukturspezifischen Normen* (Rollenforderungen und -erwartungen) stehen die mehr generellen *milieuspezifischen Normen* (konventionelle Vorbildnormen, institutionelle Vorschriftnormen) und die jenseits der persönlichen Bezüge gegebenen *ideellen Normen* (Sinnwerte, wie etwa Freiheit, Gerechtigkeit, Wahrhaftigkeit, Güte). Über die Eigenart, Funktion und Bedeutung der ersten beiden Normtypen ist — da die kulturspezifischen Maßstäbe und Orientierungen empirisch feststellbar sind — eine Verständigung innerhalb der Wissenschaften vom Menschen und auf wissenschaftlicher Ebene möglich. Über die Existenz der ideellen Normen ist — da diese Normen nicht rational beweisbar, sondern in ihrer Appellfunktion unmittelbar im Gewissen erlebt und im Handeln riskiert werden — schwerlich eine Übereinkunft zu erreichen. Die von soziologischer Seite vorgebrachte Kritik, daß diese Normen recht häufig von gesellschaftlichen Gruppen umfina- liert, als Deckmantel für eigennützige Herrschaftsansprüche benutzt werden, ist noch kein zureichender Grund, die Existenz ideeller allgemeinverbindlicher Normen zu leugnen.

III Die theoretische Legitimation und die praktische Wirksamkeit

Für die *tatsächliche Autorität* reicht ihre theoretische Legitimation nicht aus, sie bedarf der Anerkennung, Zustimmung und der Gefolgschaft der anderen, um praktisch als psychische und soziale Realität wirksam zu sein. Die tatsächliche Autorität gründet somit in der sozialpsychologischen Kategorie der Gegenseitigkeit, sie ist Ausdruck der das soziale Leben bestimmenden Interdependenzverhältnisse.

Damit die objektive Legitimation wirksam wird, sind beim Autoritätsträger außer den die Autorität legitimierenden Persönlichkeitswerten noch andere Faktoren erforderlich. Da die konkreten Autoritätsbeziehungen sehr verschiedenartig sind, gibt es hier keinen allgemein gültigen Kanon. Erschwerend für eine Aufstellung ist, daß Einfluß wie Anerkennung der Autorität auch stark von irrationalen Faktoren bestimmt werden. Im Rahmen dieser Faktoren kommt der *psychotelen Qualität einer Persönlichkeit* (MORENO)⁴⁾, der Beliebtheit eine große Bedeutung zu. Ihre konkrete Bestimmung entzieht sich jedoch auch jeder Systematik.

Die Kennzeichnung der seelischen Eigenart einer als Autorität anerkannten Persönlichkeit wäre Gegenstand einer *Charakterologie der Autorität*. Hinweise hierfür finden wir im militärischen, industriellen und pädagogischen Bereich. Bei allen Aufstellungen der Führungseigenschaften zeigt sich, daß noch ein Faktor x mit einbezogen werden muß. Dieser Faktor ist als gestaltqualitatives Merkmal nicht

näher zu definieren. Ein solches x ist auch das von MAX WEBER⁵⁾ als zentrales Autoritätsmerkmal historisch bedeutsamer Persönlichkeiten erkannte „Charisma“.

NELIS spricht hier von Strukturwerten der Autorität. Als strukturierende Gesinnungswerte kennzeichnen sie die reife Persönlichkeit und ihre Autorität. In der Literatur werden am meisten die Gerechtigkeit und Wahrhaftigkeit genannt, weiter Festigkeit, Konsequenz, Beharrlichkeit des Wollens und letztlich auch Selbstbeherrschung, Zurückhaltung, Maß.

IV Die Autorität und das Gewissen

Autorität ist nicht nur eine gesellschaftlich gegebene Ordnungsmacht, sie wird auch von den einzelnen Menschen gesucht. *Der Mensch braucht Autoritäten zur Entfaltung seiner Kräfte.* In dem Satz, den Pylades in GOETHEs Iphigenie zu Orest spricht, als sich beide an ihre Jugendzeit erinnern, ist dies treffend angedeutet: „Ein jeglicher muß seinen Helden wählen, dem er die Wege zum Olymp hinauf sich nacharbeitet.“ Der Mensch braucht zu seiner Lebensorientierung wegweisende und ihn anleitende Autoritäten.

Der Mensch bedarf — weil er keine Instinkte zur Verfügung hat — der sozialen Führung und Vorbildwirkung. In der Sozialpsychologie wird dieser Vorgang als Sozialisation näher beschrieben. Diese Kultivierung des Menschen — wie wir auch sagen können — vollzieht sich zunächst weitgehend unbewußt. Schon sehr früh identifiziert sich das kleine Kind mit den es umgebenden Erziehungspersonen. Es übernimmt auf diese Weise die in der jeweiligen Gruppe und Gesellschaft vorgelebten Verhaltensweisen.

Aber nicht nur die Verhaltensweisen übernimmt das Kind. Es bildet über die Aneignung der Gebote und Verbote — ein Vorgang, den wir als Introzeption bezeichnen — auch die zentrale *Steuerungsinstanz des Gewissens* aus. Es lassen sich vier Bedingungen der Gewissensbildung nachweisen. Erste Bedingung ist, daß das Kleinkind sich in der Äußerung und der Realisierung seiner Lebensbedürfnisse über *Verbote und Gebote* an gewisse Ordnungen gewöhnen muß. Innerseelisch kommt diesen äußeren Ordnungs- und Lenkungsingriffen die *Identifikation* (zweite Bedingung) und *Introzeption* oder Internalisierung (dritte Bedingung) entgegen. Von entscheidender Bedeutung für eine Gewissensbildung ist weiter, daß das Kind sich bei allen Frustrationen, denen es notwendiger Weise ausgesetzt ist, akzeptiert und darüber hinaus geliebt weiß (vierte Bedingung).⁶⁾

Nur bei dieser Gewißheit kann sich der Identifikationsdrang voll und ungebrochen entfalten. Um die erfahrene Liebeszuwendung aufrechtzuerhalten, nimmt der kleine Mensch die gebotenen Beschränkungen seiner Freiheit fraglos an. Die introzeptierten Gebote, Verbote und Verhaltensnormen bilden als *Vorbildautorität* die Keimzone der Gewissensinstanz. Erst mit der weiteren Persönlichkeitsreife und Differenzierung des Wertbewußtseins bildet sich die Kernzone des Gewissens aus, die man als *ideelle Wertautorität* bezeichnen kann. Damit ist ausgedrückt, daß der

Mensch — zumindest der in einer differenzierteren Kultur lebende und an ihr teilhabende Mensch — keineswegs im vollen Sinne sozial-kulturell oder pointierter gesagt, ethnozentrisch determiniert ist.

V Die Autorität und die Freiheit

Ziel der erzieherischen Autorität ist die Freiheit des Reifenden im Sinne einer Befreiung vom Antriebsdruck und einer selbstbewußten Lebensführung. Ziel ist also die über die Selbstbeherrschung zu erreichende und aufzubauende Normorientierung. Dies ist, wie JONAS COHN in seiner Schrift „Befreien und Binden“⁷⁾ ausführt, ein Vorgang des Befreiens von der bloßen Naturgebundenheit und des Bindens durch Wertbestimmtheit. Die Rechtfertigung der erzieherischen Autorität ist dadurch gegeben, daß der Erzieher selbst Vertreter einer überpersönlichen Autorität, der er sich unterordnet, ist. In dieser Hinsicht steht der Erzieher grundsätzlich auf gleicher Stufe mit dem Reifenden. Die faktische Überordnung ist auf seine erzieherische Funktion begrenzt, die in der Überlegenheitsqualität seiner Persönlichkeit und in der gesellschaftlichen Verpflichtung gründet.

Mit der Position des Erziehers sind zunächst zwei Gefahren gegeben: *die Anmaßung einer Überordnung* und *die Heuchelei der Gleichstellung*. Hinzu kommt noch eine dritte erzieherische Fehlhaltung, die allerdings selten anzutreffen ist, die *Unterordnung des Erziehers in seiner Beziehung zum Reifenden*.

Der *Machtabstulismus* als Ausdruck eines hypertrophierten Machtbedürfnisses gründet in einer Persönlichkeitsschwäche. Die innere Unsicherheit wird durch eine mehr oder weniger eindrucksvolle Machtdemonstration „kompensiert“. Diese angstsetzende Gängelung und Zwangs„erziehung“ führt notwendigerweise zur Unselbständigkeit, Gefügigkeit oder Auflehnung.

In der *Kameradschaft und Freundschaft* ist die für die Erziehung und Autorität eigentümliche Distanz aufgehoben. In einer solchen „Erziehung“ fehlt die für jede echte Erziehung notwendige Spannung. Sie befriedigt zumeist — und darin liegt ihr struktureller Fehler — gewisse sentimentale Bedürfnisse des Erziehers, bietet aber für den Zögling keinen Anreiz zur „reifenden Identifikation“.

Der *Freiheitsabsolutismus* ist fast durchgängig eine Rationalisierung, d. h. Verbrämung des beruflichen Versagens, Desinteresses, der Erziehungsapathie. Es sind — wie JOHANN PETER RUPPERT in seiner neuesten Arbeit „Die seelischen Grundlagen der sozialen Erziehung“ schreibt — „Menschen ohne erzieherischen Impetus, mit unkontrolliertem Optimismus oder unbedachtem Pessimismus, oft aber auch verantwortungsschwache, verantwortungsscheue, vitalschwache, überforderte oder verbrauchte Erzieher. In dieser Haltung bilden sich kein Ordnungsgefüge, kaum ein Antriebssystem, keine Zielvorstellungen des Handelns, kein ‚Muß‘ und kein ‚Will‘. Die Kinder werden zu einem ungeordneten Haufen, untereinander meist auch aggressiv, reizbar . . . Weil Unordnung nicht orientiert, werden sie unsicher, ungeduldig, unzufrieden mit sich und anderen, oder faul, träge, gleichgültig.“⁸⁾

Diese sogenannte „*Laissez-faire-Erziehung*“, wie auch die rein *autoritäre Erziehung*, fallen, wie RUPPERT bemerkt — nicht unter das, was wir Erziehung nennen; es sind „*Stile der Unerziehung*“.

Das in unserer gegenwärtigen Situation gegebene Problem ist nicht der Machtabsolutismus, die Überbetonung oder der Mißbrauch der Autorität, also die Bedrohung der menschlichen Freiheit, sondern die Unterbewertung der Autorität, also das Schwinden der gebotenen Disziplin. Die Gefahr ist das Mißverständnis der Freiheit, ihre Loslösung von der Autorität. Auf den konstitutiven Zusammenhang von Autorität und Freiheit hat JASPERS in seinem großen Werk „*Von der Wahrheit*“ hingewiesen. „Die eine wird wahrer, reiner, tiefer nur mit der anderen, Gegner werden sie erst, wenn Freiheit zur Willkür, wenn Autorität zur Gewalt wird. In dem Maße als sie Gegner werden, verlieren beide ihr Wesen . . . Daher gilt: Wer wirklich frei wird, lebt in Autorität — wer wahrer Autorität folgt, wird frei. Freiheit wird durch Autorität gehaltvoll.“⁹⁾

VI Die Krise der Autorität in der Gegenwart

Mit Recht spricht man heute von einer *Krise der Autorität*. Sie ist zwar nicht erst in der jüngsten Zeit sichtbar geworden. Wir können sie seit Beginn unseres Jahrhunderts erkennen. Gewisse Anzeichen deuten darauf hin, daß sie heute besonders akut geworden ist. Mit welchen Sachverhalten ist diese Krise in Zusammenhang zu bringen?

Wir leben in einer Zeit des beschleunigten sozialen Wandels. Er zeigt sich u. a. in einer beachtlichen *Verkürzung des zeitlichen Abstandes der Generationen*. „Nicht mehr alle dreißig Jahre“, so führt SCHOEPS aus, „ergreift eine neue Generation das Wort, sondern offenbar ist das jetzt schon alle zehn Jahre der Fall, da die Umwelt, in der junge Menschen rund mit zwanzig Jahren ihre innere Kulmination erleben, nach einem Dezenium jedesmal bis zur Unkenntlichkeit verändert ist. Man braucht sich nur die Jahre 1913, 1923, 1933, 1943 und 1953 (kann man heute noch 1963 hinzufügen?) vor Augen führen, um zu verstehen, daß die Kulmination jedes Jahrzehnts in eine total verwandelte Wirklichkeit hineinfällt, daher Lebensgefühl und Umweltverhältnisse so anders werden, daß jedesmal auch eine neue Generation auf den Plan der Geschichte tritt.“¹⁰⁾

Die Geltung der Autorität im Erziehungsbereich hängt unter anderem auch von der Größe des Generationenabstandes ab. Die Älteren unterscheiden sich im allgemeinen von den Jüngeren durch ihre höhere geistig-sittliche Reife und ihre Überlegenheit in Erfahrung und Wissen. Durch die rasche Ablösung der bestehenden Konstellation „veraltet“ die Autorität ebenfalls schnell. Es kommt zu einem *Nivellement der sozialen Altersrollen*. Durch die rapide Veränderung der technisch-kulturellen Umwelt werden von den fortschrittssicheren Jugendlichen die älteren Leute als altmodisch, unwissend und rückständig angesehen. Hinzu kommt, daß die Nachkriegsjugend der Bundesrepublik die Autorität in der Form des staats-

politischen Mißbrauchs kennengelernt hat und dafür die Väter verantwortlich macht. *Der Zusammenbruch des Vaterbildes spielt bei dem heute oft beklagten Autoritätsschwund eine große Rolle.*

Der Vater war und ist bis zu einem gewissen Grade auch heute noch in unserer Gesellschaft primäre Autorität, Urbild der Autorität. Wo der Mensch später anderen Autoritäten begegnet (Lehrern, Vorgesetzten u. a.) kommt es zur Reaktivierung des Vaterbildes. In unserer industrialisierten Massengesellschaft verliert das Vaterbild zunehmend an Wert. Nach MITSCHERLICH sind wir „Auf dem Wege zur vaterlosen Gesellschaft“. „Die technische Entwicklung vollzog und vollzieht weiter die Auflösung jahrhundertlang tradiertter Handwerksformen und ‚Lebensstile‘. Der an sie geknüpfte Konservatismus der Lebensformen kann nicht aufrecht erhalten werden. Wo man sich dem erfindungsbeschleunigten Fortschritt der technischen Zivilisation anvertraut, dort zerfällt die Hierarchie der alten Sozialordnungen bis in die Aufbauelemente der Familie hinein.“⁽¹¹⁾

Das Vorbild, als „anschauliche Gegenwart eines selbsterzogenen Menschen“⁽¹²⁾, ist einer der wirkungsvollsten Erziehungsfaktoren. In der Gegenwart sieht das Kind meist nichts von der Leistung des Vaters. „In der Familie alten Typs lernte der Knabe allmählich die Aufgaben eines Erwachsenen kennen, in dem er sie unter den Augen und der Anleitung des Vaters oder Bruders selbst ausführte, so wie das Mädchen sie von der Mutter lernte. Die emotionalen Beziehungen waren auf lang andauernde und mit anderen geteilte Tätigkeiten gegründet. Heute sind die Söhne gegenüber der Autorität des Vaters viel empfindlicher als früher, und das, obwohl die väterliche Autorität abgenommen hat. Das ist kein Paradox, sondern die beiden Tatsachen folgen auseinander. Autorität wird immer übel genommen, wenn sie selten und unter Umständen ausgeübt wird, in denen ihre Notwendigkeit nicht offenbar ist.“⁽¹³⁾

Die Lebens- und Berufsleistung des Vaters wird nicht mehr unmittelbar erfahren. Der Beruf ist in seiner Art heute den Kindern zumeist auch nicht mehr verständlich und einsichtig. Diese beiden Momente bewirken, daß die Lebens- und Berufsleistung des Vaters nicht mehr erzieherisch wirksam wird. Die spezialisierten und komplizierten beruflichen Tätigkeiten übersteigen den Erfahrungshorizont der Kinder.

Sobald die heranwachsenden Kinder ihre Berufsausbildung erhalten, kommen nun ihrerseits die Eltern nicht mehr mit. Auf diese Weise ist der Vater nicht oder doch nur auf kurze Zeit die Quelle eines höheren Wissens. Für den Vater erschwerend kommt hinzu, daß er in seinem Beruf immer mehr zum auswechselbaren Funktionsträger wird, ihm also von dieser Seite keine autoritätsbegründende Kraft, die er eventuell auf die Familie übertragen könnte, zuwächst. „Der Berufsmensch von heute wird immer stärker und umfassender funktionalisiert, die Überstrukturen des wirtschaftlichen, gesellschaftlichen, politischen und kulturellen Lebens entziehen in ihrer konkreten Unübersichtlichkeit und gesetzhaften Autorität ihren Funktionären die konkrete menschliche Erfahrungs- und Verantwortungsbasis.“⁽¹⁴⁾ Die Rolle des Vaters verliert zunehmend an sozialer Bedeutsamkeit.

Wir müssen aber noch auf eine vielfach beschriebene *Grundsituation unserer Gesellschaft und Kultur* hinweisen, um die besonderen Schwierigkeiten der Autoritätsorientierung in unserer Zeit zu verstehen.

KURT LEWIN untersuchte bei Kindergruppen verschiedenen Alters den Zusammenhang von Autorität und Frustration.¹⁵⁾ Die Kinder wurden jeweils von zwei Erwachsenen zum Spielen aufgefordert. Die Erwachsenen widersprachen sich z. T. bei ihren Anordnungen. Es zeigte sich deutlich eine destruktive Wirkung der widersprechenden Autoritäten (*conflicting authorities*). Die Kinder wurden *in ihrem Verhalten unsicher*; sie *verminderten ihre Aktivität* und *mißachteten die Anordnungen*. Wir erkennen, daß der Autorität ein rationales Moment inhärent ist, das logische Prinzip der Widerspruchsfreiheit. Wo diese Einhelligkeit gestört ist, kann sich schwerlich Autoritätsorientierung bilden.

Das Verhalten der einzelnen Menschen ist keineswegs allein eine *Variable der Persönlichkeit*, sondern zugleich auch *der Situation*. Die Situation ist als komplexer Sachverhalt abhängig von der augenblicklichen sozialen Konstellation, dem jeweils herrschenden kulturellen Wertsystem und dem geschichtlichen Zeitpunkt. So gesehen sind *autoritatives Verhalten und Einstellung zur Autorität* vierdimensional determiniert: durch die seelische Eigenart des einzelnen Menschen (psychologischer Aspekt), durch die jeweilige gesellschaftliche Konfiguration (soziologischer Aspekt), durch das tonangebende Wertsystem (kultursoziologischer Aspekt) und durch den geschichtlichen Standort (historischer Aspekt). Das Spektrum der Autoritäten ist nur in einer typologischen Reduktion überschaubar zu machen.

*Der Variations- und Differenzierungsgrad einer Kultur korreliert mit der Anzahl der Autoritätskonflikte.*¹⁶⁾ Unsere moderne hochdifferenzierte „pluralistische“ Gesellschaft und Kultur befinden sich in einem beschleunigten Wandlungsprozeß, in dem die einzelnen Gruppen und Instanzen in offenkundiger Konkurrenz und Rivalität zueinander stehen. Das Lewinsche Experiment spiegelt also in seiner Mikrodynamik die Makrodynamik unserer Gesellschaft, Kultur und unserer krisenhaften Autoritätsbeziehungen.

Wir dürfen aber in unserer Analyse nicht bei dieser Feststellung stehenbleiben. Konflikte haben sowohl im einzelmenschlichen¹⁷⁾ als auch im gesellschaftlichen Leben¹⁸⁾ grundsätzlich auch eine positive Funktion. Sie evozieren und fördern durch die mit ihnen gegebene Strukturlockerung des Systems die Entfaltung weiterführender, d. h. produktiver Kräfte.

VII Die funktionale Autorität oder die Expertenautorität

In der Gegenwart tritt zunehmend eine Form der Autorität in den Vordergrund, die NELIS als *Gewährsautorität* bezeichnet. Da wir grundsätzlich, aber besonders bei dem gegenwärtigen rapiden Fortschritt der Wissenschaften, nicht alles Wissen auf eigene unmittelbare Einsicht beschränken können, sind wir auf die Übermittlung von Kenntnissen durch „Autoritäten“ angewiesen. *Autorität ist hier Erkennt-*

nisquelle.¹⁹⁾ Die Masse des Wissens steigt — wie schon angedeutet — in der Gegenwart rasant an. Man spricht geradezu von einer „Explosion des Wissens“.

In der Soziologie verwendet man statt des Begriffs der Gewährsautorität den der *funktionalen Autorität*. Hierüber ist vor kurzem eine inhalts- und aufschlußreiche Monographie von HARTMANN²⁰⁾ erschienen, auf die ich mich bei den jetzigen Ausführungen stütze. Zunehmend wird in unserer Gesellschaft — in militärischer, politischer, wirtschaftlicher und pädagogischer Hinsicht — eine Spannung zwischen zwei Autoritäten sichtbar, zwischen der *eingesessenen hierarchischen Amtsautorität* und der *neu aufkommenden Expertenautorität*, zwischen den — wie PARSONS²¹⁾ sagt — ‚executives‘ und ‚experts at the professional level‘. Unter funktionaler Autorität verstehen wir also mit HARTMANN die „Chance, auf Grund persönlicher Sachverständigkeit das zukünftige Handeln bzw. die zukünftige Einstellung anderer zu ändern“. Diese Chance, auf Grund einer Sachverständigkeit Einfluß ausüben zu können, ist Funktion einer Vielzahl von Veränderlichen, z. B. von Wissen und Können, von der Gelegenheit zur Demonstration dieser Sachverständigkeit, von der Bedeutung, die Wissen und Können im System sozial-kultureller Werte haben, von der Definition der Situation durch die zu beeinflussende Gruppe oder Partei.

HARTMANN gibt zunächst fünf Bedingungen an, die das Aufkommen der *funktionalen Autorität* in unserer Gegenwart verständlich machen, d. h. bedingen.

(1) *Die allgemeine Rationalisierung des sozialen Lebens*

Mit der wachsenden Zweckmäßigkeit und Rechenhaftigkeit des sozialen Handelns wird Wissen als Wahrnehmung und Bewältigung zu einer primären Verbindung mit der Wirklichkeit.

(2) *Der Statuserwerb*

In der modernen Gesellschaft verliert der ererbte soziale Status immer mehr an Bedeutung. Durch Lernen und Leisten kann jeder eine Spitzenposition erreichen. Diese Aufwertung des erworbenen Status bildet einen wichtigen Anreiz zur Aneignung von Wissen und Können.

(3) *Die Bürokratisierung sozialer Verhältnisse*

In der bürokratischen Organisation erfolgt die Anstellung nach Fachqualitäten. Sie wird durch Prüfungen ermittelt und durch Diplome beglaubigt. Fachwissen legitimiert zum Eintritt in eine entsprechende Position, es wird durch persönliche Amtserfahrung (Dienstwissen) erweitert.

(4) *Die Professionalisierung der sozialen Gruppen*

Sie läuft der Bürokratisierung parallel und bewirkt, daß sich die einzelnen Gruppen immer mehr den kennzeichnenden Merkmalen akademischer Berufe annähern, d. h. es bilden sich bestimmte qualifizierte Berufsgruppen mit spezialisierter Fachkenntnis und einer je besonderen Berufsethik.

(5) *Die Verwissenschaftlichung der Lebenstätigkeiten*

Die Lebenstätigkeiten werden, um den Zufall auszuschalten, wissenschaftlich analysiert. Es werden die Prinzipien des erfolgreichen Handelns herausgestellt und systematisch zusammengefaßt. Dadurch werden die Kenntnisse lehrbar.

Neben diesen für das Aufkommen der funktionalen Autorität grundlegenden Bedingungen sind noch zwei Situationen für den *Aufstieg der Experten* von besonderer Bedeutung.

(6) *Die Extremsituation*

Wenn eine Gesellschaft in Schwierigkeiten, in einen Notstand gerät, besteht eine „Neigung zur Zulassung unkonventioneller Mittel zur Lösung der Situation“. Für die Dauer des Notstandes zählt nur der unmittelbare und offensichtliche Erfolg.

(7) *Der Ideologiekonflikt*

Durch die verschiedenen Wirklichkeits- und Wertvorstellungen der einzelnen Gruppen kann es zu Spannungen kommen, die den sozialen Zusammenhalt und die Produktivität gefährden. In solchen Situationen ist es zweckmäßig, von der Höhe der normativen Integration auf die Tiefebene der funktionalen Integration, der technischen Kontakte und praxeologischen Erfordernisse, herabzusteigen. Jede Entideologisierung bildet — wie HARTMANN ausführt — einen fruchtbaren Boden für das Wachstum der funktionalen Autorität, bzw. für die Herrschaft der Experten.

In dieser Entwicklung liegen für den Lehrer und die Lehrerbildung große Chancen. Durch den Bildungsnotstand, der nicht mehr übersehen oder gar wegdiskutiert werden kann, entschärfen sich die divergierenden Wert- und Kräftekonstellationen konfessioneller Art. Man beginnt sich darauf zu besinnen, daß die Schule in erster Linie eine *Stätte des Unterrichts, der Wissensvermittlung, der Einübung des Lernens und der Förderung produktiven Denkens* ist.

Die *pädagogische Tatsachenforschung* trägt durch ihr empirisch gesichertes Wissen zur Verbesserung der Unterrichtsarbeit und damit auch zur gesellschaftlichen Aufwertung des Lehrerberufs bei. Neue Methoden — Schulfunk, Schul- und Bildungsfernsehen, Sprachlabor und Programmierter Unterricht — finden Eingang in die Lehrerbildung und Schulpraxis.

Es werden aber auch *Rangunterschiede* zwischen den Lehrern der höheren Schule und der Volksschule abgebaut. Man erkennt bei den Philologen zunehmend den *Mangel an psychodidaktischer Grundausbildung* und bei den Volksschullehrern *das Dilemma der All-round-Ausbildung*. Der Gedanke eines Studiums aller Lehrer innerhalb einer *Pädagogischen Fakultät der Universität* gewinnt immer mehr Zustimmung. Es darf erwartet werden, daß durch den *Aufbau einer Unterrichtswissenschaft* und durch die *weitere Akademisierung der Volksschullehrer*, die eine Abkehr von dem Allroundlehrer und die Ausbildung des Fachgruppenlehrers bringen wird, der *Expertenstatus* auch für diese Berufsgruppe erreicht wird.

Persönlichkeitsautorität, Amtsbautorität und Expertenautorität sind drei Grundformen der Autorität. Je nach den Strukturdominanten der Gesellschaft, Kultur und speziellen Situation tritt eine dieser Formen mehr in den Vordergrund. Wie in keinem anderen Lebensbereich ergibt sich im pädagogischen Raum die Notwendigkeit, jene Formen als *Aspekte der besonderen Lebensform des Lehrerseins und der Lehrertätigkeit* zu betrachten.

Damit ist also gesagt, daß wir den *Expertenstatus des Lehrers*, der sich bei dem Stand der Pädagogik vorerst nur auf den Unterricht beziehen kann, grundsätzlich befürworten, unterstützen und fördern. Andererseits hat aber der Lehrer *auch einen Erziehungsauftrag* zu erfüllen. In diesem Bereich sind wir von einer wissenschaftlichen Fundierung noch weit entfernt. Ich weiß nicht, ob dieser Rückstand grundsätzlicher Art ist; ich weiß nur, daß wir bis heute (abgesehen von einigen Grundeinsichten und Prinzipien) hier noch *dem freien Spiel der Kräfte* vieles anvertrauen und anvertrauen müssen.

Ich weiß weiter aus vielfältiger Beobachtung und persönlicher Erfahrung, daß die Erziehung zur intelligenten und verantwortungsbewußten Persönlichkeit am besten und wirkungsvollsten in einer *Lernschule modernen Stils* gewährleistet ist. Über die Lerntugenden der Selbstbeanspruchung, Selbstdisziplin, Selbstkritik, Sachzuwendung und Ausdauer gelangen unsere Schüler am sichersten auch zu einer höheren Stufe der Selbstbildung. Persönlichkeitserziehung kann in der Schule zumeist nicht in direkter Weise, sondern viel eher vermittelt, gleichsam als Nebenprodukt über die *Einübung einer produktiven Lern- und Arbeitshaltung* erreicht werden. So gesehen kommt der *psychodidaktischen Ausbildung und der wissenschaftlich fundierten Praxis des Lehrers* eine grundlegende Bedeutung zu.

Literaturhinweise

- 1 LERSCH, PH.: Der Mensch als soziales Wesen. Einführung in die Sozialpsychologie, München 1964, S. 159.
- 2 NELIS, H. J.: Die Autorität als pädagogisches Problem, Frankfurt 1934.
- 3 HEINZE, R.: Vom Geist des Römertums. Ausgewählte Aufsätze, Darmstadt 1960, S. 57 f.
- 4 MORENO, J. L.: Die Grundlagen der Soziometrie, Köln, Opladen 1954, S. 167 ff.
- 5 WEBER, M.: Wirtschaft und Gesellschaft, Tübingen 1922, S. 140 ff.
- 6 Vgl. LÜCKERT, H.-R.: Konfliktpsychologie. Einführung und Grundlegung, München, Basel 1965 ^{4/5}, S. 376 ff.
- 7 COHN, J.: Befreien und Binden, Leipzig 1926, S. 14.
- 8 RUPPERT, J. P.: Die seelischen Grundlagen der sozialen Erziehung, Weinheim 1965, S. 34.
- 9 JASPERS, K.: Von der Wahrheit. Philos. Logik Bd. I, München 1947, S. 348 f.
- 10 SCHOEPS, H. J.: Die letzten dreißig Jahre. Stuttgart 1956, S. 162.
- 11 MITSCHERLICH, A.: Auf dem Wege zur vaterlosen Gesellschaft, München 1963, S. 230.
- 12 FISCHER, A.: Vater und Kind, in: A. FISCHER, Leben und Werk, Bd. 1, München o. J., S. 291.
- 13 HOMANS, G. C.: Theorie der sozialen Gruppe. Köln-Opladen 1960, S. 268. Vgl. auch GROH, CAROLYN SUE, Autorität und Partnerschaft. Eine vergleichende Untersuchung der Familie und Schule in den Vereinigten Staaten von Amerika und in der Bundesrepublik Deutschland. Philos. Diss. München 1960 (Dieser Studie verdankt der Ref. verschiedene Anregungen und Literaturhinweise).
- 14 MICHEL, E.: Das Vaterproblem in soziologischer Sicht; in: Vorträge über das Vaterproblem in der Psychotherapie, Religion und Gesellschaft, Stuttgart 1954, S. 67.
- 15 LEWIN, K.: Authority and Frustration. Studies in Topological and Vector Psychology III. Iowa 1944.

- 16 LERSCH, PH.: Der Mensch als soziales Wesen, S. 180 ff.
- 17 LÜCKERT, H.-R.: Konfliktpsychologie, S. 559 f.
- 18 DAHRENDORF, R.: Gesellschaft und Freiheit. Eine soziologische Analyse der Gegenwart, München 1961, S. 112 ff.
- 19 BUDDE, F.: Die Autorität als Erkenntnisquelle. Diss., Bonn 1908, S. 14 ff.
- 20 HARTMANN, H.: Funktionale Autorität, Stuttgart 1964.
- 21 PARSONS, T.: Structure and Process in Modern Societies. Glencoe, Ill. 1960, S. 4 ff.

Zum Gesamtproblem vgl. noch:

- LICHTENSTEIN, E.: Das Problem der Autorität in der Pädagogik, Ratingen 1951.
- ROEDER, P.: Untersuchungen zum Problem der Autorität; in: Deutsche Schule 53, 1961, S. 187 ff. (zusammenfassender Literaturbericht).
- ROTH, H.: Autoritär oder demokratisch erziehen; in: Bedrohte Jugend — Drohende Jugend, H. 42, Stuttgart 1955.
- STRZELEWICZ, W.: Zum Autoritätsproblem in der modernen Soziologie; in: Kölner Zs. f. Soziologie und Sozialpsychologie 11, 1959, S. 198 ff. Der Autoritätswandel in Gesellschaft und Erziehung; in: Die Deutsche Schule 53, 1961, S. 154 ff.
- Autorität — was ist das heute? thema Bd. 7, München 1965.